L'ARTE DIDATTICA

nella scuola elementare latina

Assolutamente noi insegnanti delle scuole secondarie studiamo troppo Orazio; e da Orazio non s'impara a valersi delle proprie armi, anzi neppure a custodirle per bene. Non fa quindi meraviglia che, tacendo noi quando ci appioppano la colpa degli otto anni consumati da tanti giovani a studiare il latino senza impararlo, sia venuto in moda dir male del nostro insegnamento: non è meraviglia, che in un autorevole giornale di pedagogia elementare si legga, che noi non sappiamo raccogliere quanto i maestri seminarono, ovvero in una *Rivista* di pedagogia scientifica sia detto, che noi non lavoriamo quanto esige l'obbligo nostro; non è meraviglia che un deputato scriva su pei giornali a un ministro, che i professori secondarii profanano il titolo; nè ci riuscì troppo inaspettato, che a rimostranze analoghe d'un giornalista politico rispondesse il ministro della pubblica istruzione: « Io i professori non posso crearli ».

Non rispose così, a dir vero, il ministro della guerra, allorchè si volle fare non so quel censura ai carabinieri; ma la ragione del divario c'è: il soldato abdicò al suo superiore, con la propria volontà, anche la responsabilità degli atti che gli son comandati; noi insegnanti non siamo soldati; non siamo neppur semplici impiegati, come ben riconobbe non ha guari l'on. Baccelli; a noi dunque non manca modo di difenderci da noi stessi, sempre che vogliam farlo.

Perchè si tace? Il *Curam habe de bono nomine* è proprio diventato un precetto inutile per noi? Fa quel che devi, e lascia dir la gente: mi paion parole del divino Poeta; ma c'è dire e dire: se mi biasimano, perchè faccio il mio dovere, lascio dir volentieri; ma se tacessi, quando altri dice che il mio dovere non lo faccio, sarebbe qualche cosa più che cristiana umiltà; lasciar dire parrebbe piuttosto luciferiana superbia, quasi ci credessimo inaccessibili ad accuse di tal fatta; non difenderci farebbe sospettare, che avessimo davvero anche noi perduto lo scudo a Filippi.

Digitized by Google

I.

I ministri non possono creare i professori, e sta bene: sono i pedagogisti che debbon crearli; ma neppur sono i professori, dal canto loro, che creano regolamenti e programmi. Non furono insegnanti di ginnasio, che distribuirono con « istudiata lentezza » in cinque anni l'insegnamento della grammatica latina, che prima facevasi in tre; non furono i maestri elementari di latino ad abolir l'*Epitome*, che bruttino com'era, permetteva però di tradurre fin dal primo anno *molto* latino e *molto facile*; la loro ammirazione per il latino classico non può giungere all'idolatria, nè posson confondere lo scopo d'insegnare a scrivere classicamente in latino, coll'altro di far gustare i classici; sanno anzi, che conseguire il primo diventa poco men che impossibile, ove si pretenda farlo, avanti di avere in buona parte conseguito il secondo; sanno quale difficoltà presentino, qual noia producano, quale ripugnanza ispirino le frasi staccate di « aurea » latinità, infilzate da quanti trovaron più comodo pescarne nei classici, anzichè scrivere un libro, il quale avesse i pregi di quello da abolirsi, senza averne i difetti.

A nessun professore di ginnasio sarebbe venuto in mente, che nelle classi impoverite di studi grammaticali si dovessero leggere gli stessi classici che si facevan legger prima; e ciò perchè non ignorano, che senza conoscer l'*uso dei casi* non si traduce Cornelio, che non si capiscono le lettere di Cicerone senza saper l'*uso dei tempi*, e senza quindi fermarci a ogni parola, per dare ragione del particolare costrutto. Nessun professore di ginnasio avrebbe imposto per parecchi anni agli alunni di seconda classe di legger la vita di Attico, cioè per l'appunto la meno educativa, la più seccante, la più difficile, come quella che esige una vera conoscenza della vita romana.

Nessun professore di ginnasio avrebbe d'altra parte lasciato studiare per quattro anni la lingua, senza insegnar verbo della storia di Roma; come non avrebbe certo pensato per qualche tempo, che si potesse utilmente insegnare in prima classe quella storia, dalla fondazione della città sino alla caduta dell'impero occidentale. Non furono modificazioni i successivi programmi, e neppur furono esperimenti fatti come *in anima vili*: furono cataclismi addirittura. E se l'istruzione se ne risente, la colpa è di chi insegna? Andiamo, via! Ci si renda piuttosto giustizia, e si convenga, che noi cercammo sempre, non senza esporci a qualche rimprovero, d'impedire che la scuola risentisse tutto il danno minacciatole da fiducie non troppo ben collocate.

Chi sono infatti i veri autori di quei cataclismi? I ministri li firmano, questo è vero; ma un ministro è poco meno di un re, e può aspet-

Digitized by Google

tarsi più consigli graditi, che non consigli opportuni. Un pensiero poco felice può sorgere nella mente di un ministro, come di chiunque altro; ma un ministro è subito approvato da uno stuolo di consiglieri, non d'altro desiderosi che di mostrarsi del suo avviso; e queste approvazioni lo confermano spesso in un proposito, dal quale forse avrebbe desistito, se fosse stato solo a ripensarci bene.

Certo si è che quelle mutazioni successive, ciascuna delle quali contien la riprovazione delle precedenti, mai non apparvero ispirate a principii veramente pedagogici; il che mostrerebbe, se ce ne fosse bisogno, in quanta distima sia venuta la pedagogia, a cagion della leggerezza con cui molti presuntuosi ne parlano, e del poco impegno che a far tacer quelli metton que' pochi, che soli dovrebbero parlarne. Non si offendano i veri pedagogisti, che già non mi ricrederò sino al giorno, a cui non ispero punto arrivare, ch'io li vegga costituiti in Comitato tecnico apertamente responsabile della compilazione dei regolamenti e programmi scolastici, sottratta per legge al poter personale de' sempre variabili ministri; o per dir meglio, al potere degli ancor più variabili ma sempre misteriosi consulenti, i quali della loro incompetenza didattica riescono a scaricare la responsabilità e sui ministri e sugl' insegnanti.

II.

Mai forse come in questo momento non fu palese la necessità che si avrebbe d'un Comitato siffatto, a scongiurare il nuovo cataclisma di cui son minacciati i nostri studi classici; cataclisma tanto più pericoloso, in quanto che non si paleserà ne' funesti suoi effetti, se non tra parecchi anni, nè giungerà in tempo la pubblica riprovazione ad impedirlo. Alludo al proposito manifestato dall'onorevole ministro Baccelli, di togliere l'insegnamento del latino dalle due prime classi del ginnasio; con che vedremo forse un così caldo ammiratore d'ogni cosa romana, portare il colpo mortale allo studio della lingua di Roma, non riserbando ai successori che la parte di Maramaldo.

Analogamente ci comportammo già verso il greco; il quale si principiava nella terza classe, ma perchè non dava buoni frutti, fu rimesso alla quarta, anzichè anticiparne lo studio, come ragion voleva, in seconda. E ora siamo ad abolirlo, con buona pace di Sua Eccellenza, sotto forma di renderlo facoltativo. Ma contro al greco si alzò sempre la voce in Italia: chi non rammenta l'antico sarcasmo

« omnia græce,
Cum sit turpe magis nostris nescire latine »?

Quando l'onorevole Martini, essendo ministro, derise l'importanza

Digitized by Google

del greco per l'etimologia, poichè, diss'egli, rimarrebbe sempre a conoscer quella delle parole che non vengon dal greco, nessun deputato, ch' io rammenti, gli rispose, che qualche cosa è sempre meglio che nulla; non era poi a pretendere che si trovasse alla Camera qualcuno così esperto di ragazzi da sapere, e così far sapere al ministro, che i ragazzi all'etimologia prendon sommo interesse, talchè, se gliene insegnassimo, ne imparerebbero assai, ben presto e volentieri. Parrebbe oramai uno spostato nella serie del tempo, chi non concedesse, che della lingua onde nacque la letteratura di Roma, l'Italia non sa più che farsi; e che l'Italia, ultima nata delle grandi nazioni moderne, non può rimettersi a capo del progresso, se non coll' abolire anticaglie, a torto avute ancora in pregio da altre nazioni più progredite di noi Perciò l'argomentazione di Giovenale, non solo val sempre contro il greco, ma si ritorce contro il latino, per biasimare che debba impararlo chiunque voglia dedicarsi alle professioni più intellettuali; ben altrimenti importando conoscere appieno l'italiano.

Vedemmo così da molti anni, e non certo per opera degli insegnanti ginnasiali, tarpato orrendamente l'orario al latino, col pretesto che non mancasse tempo di studiar l'italiano; oggi s' intenderebbe raddoppiar la dose della medicine, facendo studiare « italiano, italiano, italiano », nelle ore che il latino lascerà vuote nelle due prime classi del ginnasio. Medicina, dico, giacchè sarebbe cosa da pazzi supporre, che l'on. Baccelli scientemente si prefigga la morte del latino; ma è fortuna, che questa cura non sia medica se non in senso figurato, chè gli effetti scemerebbero alquanto la scientifica gloria, onde l'on. Baccelli ben seppe onorare sè stesso e l'Italia.

Con tutto ciò rimane piuttosto difficile indovinare i moventi del ministro; giacchè escludo *a priori* ch' egli esponga a sì grave rischio la coltura delle persone avviate agli studi, al solo gretto fine di potere senza maggiori spese sopprimere la scuola tecnica, per risuscitarla poi subito dalle sue ceneri, col nome sibillino di *scuola popolare.* Scartata sen' altro questa ipotesi amministrativa, tre altre d' ordine didattico se ne affacciano al pensiero:

o si ritiene che i ragazzi vengano al ginnasio mal preparati in italiano dalla scuola elementare, la quale così da *cinque* anni si prolungherebbe a *sette*;

o si pensa che i ragazzi non imparino il latino, perchè lo studiano in troppo tenera età; e quindi si vuol dar loro tempo di crescere, acciocchè intraprendan quello studio in condizioni intellettuali più opportune;

o finalmente si ritiene, che siamo noi insegnanti delle prime classi ginnasiali, che non conosciamo il modo di far imparare il latino a fanciulli così teneri: e di qui, sebben per altra cagione, la stessa necessità di aspettare, che i nostri alunni abbiano sulle spalle un paio d' anni di più.

Digitized by Google

III.

Se il ministro veramente credesse insufficiente lo studio dell'italiano nella scuola elementare, penserebbe a migliorar questa, e non a scombussolare il ginnasio. Ma ho accennato a tal possibile accusa, perchè di farla siamo accusati noi insegnanti secondarii dall'insegnanti elementari; i quali, riputandosi offesi, non se ne stanno, come dissi, di affermare altamente nei loro giornali, che noi siamo privi di metodo, che non abbiamo un bricciolo di arte didattica; onde nacque, più o men dissimulata, una discordia in famiglia, che alla pubblica educazione di sicuro non giova.

Noi frattanto non dicemmo mai, che i colleghi delle scuole elementari non conoscano l'uffizio loro; ed evitammo con tal riserbo di metterci dalla parte del torto. Ciò che effettivamente diciamo non è che questo: 1.° che nella scuola elementare i fanciulli non acquistano in grado sufficiente l'abilità di leggere e scrivere: leggere cioè correttamente e a senso qualunque libro adeguato alla coltura di tali lettori, scrivere correntemente e correttamente a dettatura: e l'esperienza e il raziocinio dimostrano, che queste due abilità posson mancare nel grado voluto, sebbene il fanciullo sappia comporre una letterina passabile; 2.° che nella scuola elementare la memoria viene esercitata a carico dell'intelligenza; e che quanto più fu prolungato l'uso d'imparare a memoria dal libro, tanto più a stento l'alunno si adatta a seguire e ritenere i ragionamenti del maestro. Ma di tal deficienza della scuola elementare neppur diamo ai maestri tanta colpa, lo credano pure, quanta siamo disposti ad accettarne per noi, se sotto di noi non s'impara il latino.

IV.

Non molto più probabile apparisce la seconda ipotesi, che il ministro attribuisca il poco profitto degli alunni all'età loro troppo tenera. Il latino lo abbiamo anche noi imparato da fanciulli; e non ci fu insegnato a suon di nerbo, come deplorava il Giusti; e non intisichimmo punto su quello studio, come pei fanciulli odierni mostran di temere que' molti, i quali, sotto forma di novissima rivelazione scientifica, non fanno che ricantarci il trito proverbio: È meglio un asino vivo che un dottore morto; quasi dimenticando, che peraltro, a parità di florida salute, è ancor meglio un dottore che un asino.

Che d'altra parte la prima età sia la più adatta ad apprender le lin-

Digitized by Google

gue, è cosa nota a tutti; e dipende da ragioni fisiopsicologiche, che l'on. Baccelli saprebbe assai meglio spiegarci, di quel che noi potessimo intenderle. Talchè per arrischiarci a non applicare al latino la peculiare attitudine dovuta alla tenera età, o dovrebbe constare che i fanciulli crescon cogli anni anche in docilità; il che quanto sia credibile, anche chi non ha esperienza d'istruzione elementare potrebbe desumerlo dai tumulti universitarii; eccitati talvolta da generosi sentimenti, è vero, più spesso però dall'essere le menti dei giovani in tutt'altro assorte che nello studio.

Ovvero dovrebbe essere dimostrato, che ad imparare il latino sia necessario il previo studio teorico della lingua nazionale; intorno al qual dubbio ci converrà spendere alquante parole.

V.

A proposito delle lingue straniere dicevasi tempo addietro, che lo studio ne dovesse essere tanto più pratico, quanto meno lo studioso era assuefatto alle teorie grammaticali, imparate colle lingue classiche. Ma dato pure (senza impegnarci a concederlo), che le lingue straniere vadano studiate in ogni caso teoricamente, come ne veggo prevaler di nuovo l'abitudine, rimane a domandare, se la lingua italiana abbia a studiarsi in Italia, come si studierebbe una lingua straniera.

In Italia, a dir vero, la non antica sbocconcellatura politica fece dei dialetti una piaga non facile a rimarginare; e anche dopo conseguita l'unità, queste « barriere tra l'Italia e l'Italia » non furono, nè saranno pur troppo per molto tempo abbatttute; tanto più che nulla si fa di quanto condurrebbe a questo patriotico fine, e si fanno e si lascian fare parecchie cose, che appunto conducono all'opposto. Potrei citare più d'una provincia nostra, ancora ferocemente attaccata al dialetto, e che considera l'italiano come una lingua *convenzionale*, che dover c'impone d'imparare benino; talchè in queste provincie potrebbe pensarsi, che l'insegnamento dell'italiano e quello del tedesco si avessero ad impartir presso a poco nello stesso modo.

Ciò starebbe, se i nostri dialetti non fossero italiani. Ora, benchè sia facile, per esempio, incontrare in Piemonte un operaio, che vi dica, non senza un tal quale compiacimento, che il suo dialetto è più francese che altro, questa almeno per fortuna, è un'illusione; interrogate in italiano una vecchia contadina piemontese, che non sappia nè leggere nè scrivere (come che poche se ne trovino in tal condizione): vi farà ripetere forse la domanda, ma poi vi risponderà; interrogatela in francese, e state sicuri, che la risposta non verrà mai. I dialetti parlati in Italia, salvo minuscole eccezioni, sono dialetti italiani; e debbono pra-

Digitized by Google

ticamente considerarsi, come fossero corruzioni della lingua nazionale; anzi, quanto è a me, vengo in sospetto, che in buona parte almeno non sien proprio altro, anche a voler parlare storicamente.

Ad ogni modo, è così stretta la parentela de' nostri dialetti con la lingua, che il passaggio da quelli a questa si farebbe, a parer mio, con metodo gravemente sempre, spesso irreparabilmente erroneo, se si facesse per altra via che non sia quella insegnataci da natura, e che conduce il bambino dal suo cervellotico linguaggio infantile a parlare il linguaggio materno. Tutti que' milioni di fanciulli italiani, che hanno la disgrazia di aver genitori ignoranti che non sappiano, o genitori cocciuti che non vogliano insegnar loro sin da principio a parlare italiano, debbono senza dubbio imparare a scuola, *praticamente*. Il maestro li deve costringere a non dir sillaba, nè con lui nè tra loro, del dialetto locale; con insistenza, con iscrupolosa esatezza, con amore in una parola, li deve correggere degli errori che commettono, e l'effetto non mancherà d'esser pieno e pronto, come l'esperienza ha insegnato a quanti vollero e seppero farla. Purchè si cominci per tempo, ben inteso; giacchè se per uno de' soliti malaugurati accecamenti, negli asili o giardini d'infanzia, e nelle prime classi elementari, maestri e ispettori lasciassero correre il dialetto, la faccenda d'imparar l'italiano diverrebbe difficile di sicuro.

L'opinione contraria, che anche l'italiano si avesse ad insegnare per teoria, non potrebbe fondarsi, a mio credere, che sopra un altro de' soliti pregiudizi che isteriliscono la scuola: il pregiudizio che l'enunciazion delle regole giova ad impararle.

VI.

Non esistono parole così acconce, che possano far imparare una regola di grammatica a un fanciullo che ancor non l'abbia capita; appunto come non c'è trattato di logica, che insegni a ragionare a chi non ragiona da natura. *Conoscere* una regola grammaticale non vuol già dire saperla enunziare: vuol dir solo applicarla *sempre*, e senza bisogno di *riflettere*. A questo punto non è possibile condurre un fanciullo in altro modo, che moltiplicando gli esempi. Se un fanciullo aveva imparato a ripetere una regola, eppure sbagliava nell'applicarla, la ripeteva a pappagallo, e quella sua abilità gli ritardò chi sa di quanto l'apprendimento vero della enunciazione medesima; perchè il giorno che egli desunse finalmente la regola dagli esempi, si trovò costretto ad ammettere *un senso nuovo* alla formula che già ripeteva, chi sa mai in quale altro senso confuso; tanto è vero, che poi non sapeva dedurre la retta applicazione.

Digitized by Google

E ciò vale non tanto per l'italiano quanto per qualunque altra lingua; anzi non è solo a proposito di grammatica che noi maestri propendiamo all'errore, di attribuire l'assenso de' nostri aluuni alle espressioni con cui ci sforzammo di ottenerlo; e insisto su questo punto, ogni qual volta se ne dà l'occasione, pel sincero desiderio che avrei, che pedagogisti e maestri se ne occupassero seriamente; dacchè la metodica non sarà perfetta, se non quando avremo scoperto per qual via giunga il fanciullo anche *da solo* all'assenso: egli infatti vi giungerà molto prima, se saremo *noi* a spingerlo e guidarlo per quella stessa e non per tutt'altra via, come pur troppo, senza addarcene, quasi sempre facciamo.

Quel che si dice per le regole sta pure per le definizioni delle parti del discorso, cui andrebbero sostituiti bene intesi *cataloghi* di parole, classificate sotto il nome specifico che hanno come parti del discorso. È chiaro, che il fanciullo assuefatto a chiamar *aggettivi* un buon numero d'aggettivi, e *sostantivi* un buon numero di sostantivi, de' quali intende bene il significato, *non potrà più* prendere un sostantivo per un aggettivo. Saper le definizioni esatte fin da principio gli sarebbe affatto inutile; ma chi può misurare il danno d'imparare a principio definizioni fallaci? E quante definizioni esatte saprà formulare un compilator di grammatiche, nello stato presente dell'analisi del linguaggio?

In ogni caso, l'attitudine a formulare definizioni e regole è di un ordine affatto diverso da quella di applicarle: essa è dovuta ad uno studio analitico, accessibile soltanto a chi sia già fondato nella conoscenza pratica della lingua. La regola deve saperla formulare il maestro; non già per formularla agli scolari, ma pe- guidarsi nella scelta d' esempi, dai quali sien tratti gli alunni ad *intuire* la regola. Anche gli alunni dovranno imparar poi le regole formulate, per quel tanto che sappiam farlo noi stessi; sia perchè questo gioverà loro a darsi conto da soli di errori men comuni, che ancor potrebbero commettere; sia perchè ci dobbiamo prefiggere di fare de' nostri alunni, per quanto sta in noi, altrettanti maestri; ma questo studio teorico andrà fatto più tardi: non foss'altro, acciocchè i nostri alunni, divenuti maestri a lor volta, rammentino che non va fatto fare a principio.

VII.

Che il primo studio della lingua italiana debba esser pratico, credo d'altronde che nessuno oserebbe negarlo; qualcuno dirà fors'anco, che a quel modo appunto si studia nella scuola elementare: e ammettiamo che sia. I due anni di ginnasio, che l'on. Baccelli vorrebbe dedicati al solo italiano, s' impiegherebbero dunque nello studio teorico della no-

Digitized by Google

stra lingua; il che suppone dimostrato, che senza latino l'italiano non possa studiarsi teoricamente. Si ammetta per un momento anche questo; e diverrà più urgente che mai trovar perentoria risposta al perpetuo quesito, a quale scopo s'imponga dunque lo studio del latino, a chi potè senza quello rendersi padrone dell'italiano?

Intendiamoci bene, se è possibie. Sino ad ora il latino si è studiato, e perciò non manca del validissimo sostegno dell'*uso*. Se i più de' giovani che lo studiano lo imparassero davvero, a pochi sarebbe ancora venuto in capo, non dirò di domandarne l'abolizione, ma neppure di metterne in forse l'utilità; e que' pochi non avrebbero avuto udienza di sicuro. Questa fiducia, dovuta all'abitudine, non venne scemando per altra cosa, che per l'evidente sproporzione tra lo scarso profitto in quello studio e l'eternità di *otto* anni in esso poco men che sprecati. Fu quella evidenza, che indusse a domandare, a quale scopo s'insista nell'insegnare una lingua, che prima era lingua *ufficiale*, e ora non è più; che prima era la lingua della scienza, e ora non è più; che prima aveva risolto il problema del linguaggio universale, e ora non lo risolve più.

Ed è vanissima cosa rimpiangere che il latino abbia tanto perduto dell'antica importanza, l'avesse pur perduta per ignoranza degli uomini: il mondo va preso com'è; e a volere in oggi decorosamente caldeggiare la conservazione del latino nel numero dei fondamentali elementi di coltura generale, fa d'uopo avere in pronto una risposta non solo vera, ma intelligibile al maggior numero delle persone di mezzana coltura, per mostrare, che quel tanto di utilità che ancora rimane allo studio del latino, basta ancora a renderne dannosa l'abolizione.

Questa risposta non la veggo ancor data, neppure da quei ministri, che più altamente si professano fautori del latino.

Parrebbe, ad esempio, che l'on. Martini aspettasse da quello studio l'educazione estetica; l'opinion comune invece porta, che si richieda una bene avanzata educazione estetica, acciocchè sia possibile gustare il bello nei classici latini. Oggi si legge per le idee, non per la forma: il diletto che in questa trovavano gli antichi è in oggi menomato, anzi poco men che distrutto; e parmi che qualcuno attribuisca tal fenomeno al giganteggiar della Musica, fonte di un diletto d'egual ordine, ma incomparabilmente più inteñso. Chi è seccato da poche pagine del Macchiavelli, si seccherà tanto più a leggere in latino un discorso, che Camillo mai non si sognò di pronunziare; chi più non sopporta la prosa di Pietro Giordani, mal si compiace di Cicerone, che diluisce in una pagina quanta idee vuole il gusto moderno ristrette in quattro versi; chi ingozza a stento la *Gerusalemme*, dovrà mangiar molto sale, avanti di gustare l'*Eneide*.

Ecco poi l'on. Baccelli, il quale aspetta che per lo studio del latino

Digitized by Google

i ragazzi s'informino alla grandezza, alla virtù romana. Per quanto sia inesplicabile, è pur manifesto che l'egregio uomo confonde, se mai, i benefizi della *storia* con quelli della *lingua* di Roma. Avrei poi voluto vedere, come avrebbe fatto Sua Eccellenza a reprimere l'indignazione de' miei scolaretti, allorchè videro Giulio Cesare compiacersi del disinteresse de' suoi soldati, e rilevare espressamente, che essi, senza occuparsi delle ricchezze di Avarico, si diedero a vendicare sui vecchi, sulle donne e sui fanciulli di quella città le uccisioni commesse dagli abitanti di Genabo. Poteva io educatore riprovar la simpatia, che i miei alunni esclusivamente sentivano per Vercingetorige?

I ministri o sono grandi letterati, o grandi scienziati e letterati insieme; essi soli possono quindi appagarsi di fini così sublimi e lontani, quali son quelli che essi adducono, pur ammettendo che nello addurli non prendano abbaglio. Noi maestri di *rosa*, *rosæ*, per intendere ed esercitar bene l'uffizio nostro, e perchè i padri de' nostri alunni ce lo lascino esercitare in pace, abbiamo bisogno di uno scopo più umile, più conseguibile, più reale.

Lo scopo dell'insegnamento del latino è di condurre più prontamente alla piena conoscenza del nazionale idioma moderno, e a tale intento si rivolgerà sopratutto l'opera nostra; senza temere che i fini più ideali, voluti dai ministri, non si consegnano egualmente, in quanto conseguirli è possibile. Ovvero è il nostro cuore, che inconsciamente parteggiando coi ministri, non per altra ragione vuol conservato il latino, se non per iscansar l'umiliazione di abbruciare sull'altar della Moda quell'estrema reliquia del perduto impero; e solo va in cerca di un argomento alquanto più accettabile dal maggior numero degli italiani, ma che in fondo è una fisima come le altre; e allora dobbiamo imporre al cuore di secondar l'intelletto, e confessare liberamente, che lo studio del latino, come elemento di coltura generale, non ha proprio ragione alcuna di essere conservato.

VIII.

Una fisima, per esempio, a me non pare, quantunque paia a tanti. La struttura nostra mentale porta l'imprescindibile notissima necessità, che non si giunga a conoscere appieno come una cosa sia, se non abbiamo idea che potrebbe essere altrimenti da come è. Se non ci fossero almeno due colori, l'idea di colore ci mancherebbe; non apprezza, la salute e l'agiatezza, chi non conobbe in sè stesso o in altrui la miseria e l'infermità, il concetto del sistema di numerazione non è pieno in chi non abbia capito, ch'esso potrebbe aver per base tutt'altro numero che il dieci. Non può quindi un giovanetto acquistar piena notizia della

Digitized by Google

compagine della propria lingua nazionale, se non istudia *un' altra* lingua. Per noi italiani, quest' altra lingua, senza andar per le lunghe, non può essere che la *latina* o la *francese*. Quale scegliere dei due aiuti? Se si guarda all'utilità pratica della vita, la risposta non può esser dubbia: è meglio studiare il francese. Ma se si guarda un po' addentro, i dubbi tornano, e più gravi che mai.

Non ci adducano la maggior facilità con cui s'impara il francese. Intenderlo e leggicchiarlo e cincischiarlo un poco e male, ci rende più che altro ridicoli; eppur solamente a questo punto è *facile* arrivare nello studio del francese. Ma una lingua viva, acciocchè sia decorosamente imparata, deve parlarsi e scriversi senza errori, se non con eleganza e speditezza; ora io non vidi mai giungere tanto avanti, in tre anni di francese, neppure i migliori alunni d'un professore eccellente: figuriamoci gli altri! E non è meraviglia, se si pensa che tra le altre cose, la pronunzia non può correggersi a dovere in una scuola pubblica, senza suscitare una ilarità altrettanto vivissima che prolungata.

La stretta somiglianza del francese coll'italiano ci fa più difficilmente apprezzare le differenze tra le due lingue. Il giovanetto, per abuso di analogia, s'illude che le parole francesi non differiscano dalle italiane che nell'uscita; pensa che le dizioni francesi divengano italiane con una materiale sostituzion di parole; ciò lo porta di necessità a infranciosare la lingua, a infranciosare la sintassi italiana. La prova sperimentale ce la forniscono, non dirò i romanzi francesi tradotti, monopolio poco men che esclusivo dei riprovati alla licenza tecnica, ma bensì in buona parte i romanzi che nascon tra noi, e paiono spesso mediocri traduzioni dal francese. Ad evitar questo sconcio, dovrebbero i giovani avere già dell' italiano quella piena conoscenza, che stiamo negando possa il francese aiutarli ad acquistare. Nè ciò basterebbe ancora; essendo così potente l'azione deleteria della lingua francese sullo stile italiano, da non essersene appien sottratto nemmeno qualche grande nostro, il quale, conoscendo a fondo la lingua, s' immerse nella splendida letteratura d'oltre Alpe: cerchi la ragion del fenomeno chi vuole; ch' io non me la risento di attirarmi gl'improperii di Dante nel *Convito*, per mostrarmi dubbioso, se la lingua francese non sia da natura meglio espressiva, più *duttile* della nostra; che già, quand' anche ciò fosse verità palese, per me preferirei ancora un italiano un po' rigido, che mi faccia sudar sangue per tentare, senza riuscirci, di scriverlo discretamente, anzichè un italiano più spigliato, ma che sia molto facile voltare in francese.

Ben altra cosa è col latino. Quando pure lo imparassimo abbastanza da condurci a latineggiare alquanto in italiano, non faremmo che riattingere alla genuina fonte della nostra sintassi: dico sintassi, badiamo bene, lasciando impregiudicato la questione della lingua. Dal lato morfologico poi, i vantaggi da ritrarre dal latino per l'analisi del pensiero

Digitized by Google

non vogliono neppur paragonarsi a quelli che potremmo aspettar dal francese. Già la coniugazion latina, intrinsecamente più facile e regolare di quella delle lingue nèolatine, porge termini di raffronto, che queste mal si prestan tra loro, citerò quelle forme verbali, che sono semplici in latino, mentre sono egualmente perifrastiche in italiano che in francese; citerò la declinazione latina, co' suoi *casi*, che costringe ad apprezzare i *complementi*, i quali in francese si reggono per lo più come in italiano, e così passano inosservati.

Giacchè dunque nessuno suggerì ancora, ch' io sappia, d' aiutare lo studio dell' italiano con quello del tedesco, riconosciamo piuttosto, che un giovanetto mediocremente istruito in latino, dopo un annetto che studia il francese in privato, mette nel sacco quanti lo studiarono per tre anni a scuola, senza saper di latino; e ciò perchè trovandosi egli già in possesso del linguaggio tecnico grammaticale, e potendo portare il paragone, oltre che sull'italiano, anche sulla madre lingua, fruisce anche dei vantaggi, che quest'ultima arreca agli stessi francesi nello studio della lingua loro. Così il giovanetto non sarà punto privato de' benefizi pratici del francese; e frattanto l'esercizio di versione dal latino, prima assai di mandarlo in estasi per la rettorica di Cicerone, per la venustà di Virgilio, per la divozione di Decio, lo avrà spinto a cercar modo di esprimere in italiano idee già composte, e che non gli è dato scartare a piacimento; come non manca di fare, allorchè, componendo di suo capo in italiano, non trova modo di esprimere il proprio pensiero.

Non è già lo studio dei rudimenti di latino, che è superiore all' intelligenza dei fanciulli; è piuttosto l'esercizio di composizione italiana, che nei fanciulli suppone idee che non hanno, e che, non saputo contenere entro limiti sapienti e rigorosi, può arrecar danni gravissimi all'educazione: non ultimo quello di avvezzare e simular sentimenti che non si provano. Impari il giovanetto a vestire di buona forma italiana i pensieri degli scrittori latini; vestirà poi egualmente bene le proprie idee, quando ne avrà.

Se dunque il latino va studiato, principalmente come l'aiuto migliore all'apprendimento scientifico della lingua nostra, lo studio ne va cominciato, appena il fanciullo è in grado di cominciarlo utilmente; a ciò niun'altra preparazione si richiede, fuorchè l'accennata conoscenza pratica dell' italiano, e l' abilità di saper leggere e scrivere; e a questo grado egli giunga a *dieci* anni, se vi giunge tardi. Chi a dieci anni non sa leggere e scrivere davvero, e non può di questa insufficienza incolpare altra cagione che il suo poco cervello, vada a zappare o a spasso, secondo la condizione sua: ma non ci venga a scaldare le panche al ginnasio.

Digitized by Google

IX.

Scartiamo dunque anche l'ipotesi che una supposta inettitudine intrinseca de' fanciulli abbia suggerito all'on. Baccelli il ritardo nel principiare il latino, come scartammo la prima, che nella scuola elementare non vi sia tempo al di là per preparare i fanciulli a quello studio. Rimane ad esaminare qual valore potesse avere il raziocinio, che avrebbe fatto il ministro, o chi lo consiglia, per giungere, secondo la terza nostra ipotesi, a quel provvedimento, ch'io ritengo esiziale.

Debbono avere ragionato a un di presso così: « La linguistica ha fatto progressi da gigante: le persone edotte in linguistica trovano che di que' progressi i ragazzi non possono giovarsi; dunque il latino si faccia studiare in età alquanto più matura »; e il raziocinio cammina, non c'è caso.

Ma camminerebbe egualmente bene, se non m'inganno, anche quest'altro: Preme che il latino s'impari da ragazzi; ai ragazzi non trovan modo d'insegnarlo i linguisti; dunque facciamogliene insegnare da chi di linguistica sa quel tanto che ne sapeano i nostri maestri, che pure a noi ragazzi riuscirono ad insegnarlo.

A volere che questo secondo raziocinio fosse più debole del primo, si dovrebbe provare, che l'applicabilità dei progressi linguistici, a fanciulli non cresciuti che di due anni, arreca tali vantaggi da compensare ad usura i danni del ritardo. Se non che, mentre questi danni sono molti e gravi e dimostrabili, non veggo possa dirsi altrettanto di quei vantaggi: specie dopo l'esempio già tratto dall'insegnamento del greco.

Dispiace proprio veder la linguistica fatta segno ad ogni poco di sarcasmi, a dir vero non troppo scientifici: chi la chiama l'arte di squartar sillabe, chi la scienza di pesar virgole; meno male che il Voltaire la chiamasse una scienza in cui le vocali non fanno nulla, e le consonanti fanno poco: il Voltaire, a diritto o a rovescio, rideva di tutte le cose serie: e la linguistica è una scienza non meno seria che importante. I progressi della linguistica debbono per necessità esser fecondi di vantaggi pedagogici; ma con questo nome, a senso mio, non vanno intesi che quelli, i quali permettono all'uomo, non solo d'imparar meglio, ma sopratutto d'imparar *prima*, e d'imparare *con minor fatica*. Se vantaggi di questo genere non videro potersi trarne dalla scienza loro gli edotti in linguistica, che dirò? Dirò che non li videro; e che l'aver preteso vederne ove non ce n'erano, valse a diminuire la stima volgare verso quella scienza: non vuol punto dire però che van-

Digitized by Google

taggi veramente pedagogici nel senso nostro non ci sia da ricavarne, e che altri non possa vederli.

Io, che di linguistica so tanto poco, ma sempre fui persuaso che dovesse trarsene gran giovamento all'istruzion dei fanciulli, potrei dedurne parecchie modificazioni al metodo tradizionale d'insegnare i rudimenti di latino ed applicarle a miei alunni, con vantaggio non contestato da alcuno. E la franchezza con cui lo dico, e che a taluno parrà fors'anco audacia, prova ed esuberanza, non essere stato per modestia pusillanime, ch'io mi astenni da rendere di pubblica ragione quel poco che a tal proposito il raziocinio e l'esperienza m'avevano insegnato; come neppur mi mancò l'incoraggiamento di un glottologo insigne, il quale m'aveva permesso d'esporre quelle idee sotto forma di lettera a lui rivolta; tacqui appunto, perchè ci sono tanti, che la linguistica conoscono meglio di me senza paragone, e si occupano come me d'insegnare il latino ai fanciulli; talchè non sapevo persuadermi, che altri non avesse a vedere quanto avevo veduto io, e moltissime cose di più.

Tuttavia sta di fatto, che se altri s'indussero alle nominate modificazioni, tacquero anch'essi, forse per ragioni analoghe alle mie; se poi realmente i più non trovarono per qual via razionalmente vadano condotti i principianti di latino, la chiave del fenomeno va forse cercata anch'essa negl'inopportuni ordinamenti scolastici.

(Continua). A. CARRA-LACONI.

Digitized by Google

L'ARTE DIDATTICA

nella scuola elementare latina

Continuazione e fine, vedi Fasc. XLVI, pag. 151

X.

È in uso da moltissimi anni, che nelle due prime classi ginnasiali (e così nella ultime due) gli alunni vengano « accompagnati » da uno stesso insegnante. Forse sono stato io il primo a chiamar difettoso anche questo ordinamento; perchè come l'altro estremo della divisione delle materie genera confusione negli scolari, e nuoce alla coltura degl' insegnanti, così questo procaccia al maestro da parte degli alunni sazietà o parzialità, secondo i casi; nuoce in più modi all' omogeneità dell' Istituto, principalmente perchè non ispartisce con equità fra gli alunni il vantaggio o il danno che possono derivare dalla maggiore o minore abilita di ciascun insegnante; tenta spesso il maestro di rimettere all'anno successivo precetti, che meglio starebbero nel primo, e forse nel secondo passeranno di mente. Ciò dissi in una pubblicazioncella privata (se così può chiamarsi quella fatta in un capoluogo di Mandamento): la quale peraltro, anche fuori, incontrò autorevoli, inaspettate approvazioni. Un amico però; pur ammettendo i danni da me rilevati, dicevami ritenere ancor maggiore il vantaggio che quel sistema può arrecare, mercè l'unità d' insegnamento. Ma si può esser noti per Dantisti di vaglia, come il professor Petrosemolo, eppur non conoscere appieno, che cosa sia insegnar *rosa, rosae;* forse anch'egli sarebbe venuto nel mio avviso, se avessi insistito, come faccio adesso, nell'affermare, che quell'uso impedisce all'insegnante d'acquistar la pratica magistrale propria di ciascuna classe.

Allorchè l' insegnante aveva istruito energicamente i fanciulli nel primo anno, o non ardiva nel secondo far dei programmi quel conto che meritavano, e ottemperare piuttosto a leggi, cui nessun ministro ha fa-

Digitized by Google

coltà di abrogare: e allora doveva per necessità riposarsi, con danno manifesto della propria educazione didascalica; o quel coraggio lo aveva (1), e allora doveva esercitarsi in un altro ramo di abilità magistrale: quello cioè di avvezzare gli alunni a desumere un senso italiano da un discorso detto in *lingua* e non solamente *in parole latine*. Così nell'uno come nell'altro caso, era ben difficile ch'ei rammentasse due anni dopo, quali miglioramenti metodici erangli balenati al pensiero due anni prima; soprattutto se in questo studio, intermittente per forza, nol sosteneva una particolar propensione agli studi pedagogici in genere.

Così nacquero invece tanti libri, nei quali, per male inteso, e certo male accetto omaggio alla linguistica, si fece torto palese alla pedagogia. Si moltiplicarono grammatiche latine, che si vantavano di seguire il *metodo del Curtius*, e non seguivano invece che concetti pensati *a priori*, e destinati a esser chiariti falsissimi da ogni elementare esperienza. E di fatto, con tante edizioni che ebbe la grammatica del Curtius, veramente mirabile per la parte morfologica, è molto se il *Commento* alla medesima ne ebbe tra noi una seconda; come pure non ebbe mai, ch'io sappia, l'onore di una seconda edizione la *Teorica dei suoni e delle forme della lingua latina* dello Schweizer-Sidler, così opportunamente volta in italiano più di vent'anni fa dal Pezzi, nè forse la *Grammatica storica della lingua italiana* del nostro Fornaciari.

Fu smania giovanile di vedere il proprio nome in fronte a *un libro*, fu riprovevole ambizione di apparire *originali* senza essere, che spinse a far libri nuovi, senza almeno valersi un po' meglio de' buoni suggerimenti di que' libri già noti? Fu piuttosto la compiuta deficienza di studi pedagogici, che permise si dimenticasse, non aver poi troppo a torto il Condillac nominato *tenebroso* il metodo puramente sintetico; fu quella deficienza che permise di credere, che la sintesi, resa possibile dai portati della linguistica, meritasse nome di *metodo scientifico*, applicata che fosse al primo insegnamento delle lingue classiche.

Così avvenne che, mentre il pretto ritorno all'antico metodo empirico dovea parere ai linguisti, e ben a ragione, un vergognoso passo addietro, toccarono d'altra parte con mano, d'aver bene a torto aspettato alcun frutto dal presunto loro metodo scientifico. Ma perchè non si avvidero, o non vollero convenire, che i precetti metodici doveano attingerli *anche* dalla linguistica, ma *soprattutto* dalla pedagogia, che è di moda guardare d'alto in basso, conchiusero, che dunque ai ragazzi non può insegnarsi il latino. Ed ecco il *metodo del Curtius* desunto dalla Grammatica dimenticando il Commento, mettere il latino nelle stesse

(1) Uso l'imperfetto, perchè, per quest'anno, tal coraggio era divenuto obbligatorio, in grazia d'un timido ma opportuno suggerimento, dato all'onorevole Martini da un'apposita Commissione di professori liceali.

Digitized by Google

condizioni in cui ha saputo mettere il greco; ed eccoci in procinto di ridurre a sette anni il corso elementare, quando avrebbe giovato meglio, o certo nociuto assai meno, introdurre i rudimenti di latino nelle due classi elementari superiori, ove il maestro, avendo riportato con decoro la licenza ginnasiale, fosse aiutato da buoni libri metodici.

Ora dunque che l'insegnamento del latino, mercè il nuovo consiglio dell'on. Baccelli, può considerarsi come un morto che aspetta la sepoltura; ora che le mie brevi osservazioni metodiche non potranno sospettarsi fatte con anticipata *réclame* a qualcuno de' soliti libercoli scolastici, mi si conceda di accennare per sommi capi, a semplice titolo d'esame necroscopico, quale avrebbe dovuto essere, secondo me, il trattamento didattico del primo studio del latino, a prevenire la sincope, che lo ha messo al cataletto.

XI.

Se il primo soldato, veduto da un fanciullo, se ne andava solo a passeggio, il fanciullo non potè ammettere alla parola *soldato* altra idea, che quella d'uomo vestito in un modo singolare; nè cesserà quella indeterminatezza, se non il giorno che il soldato si rivegga in sentinella o in ischiera. Un primo error psicologico era dunque contenuto nell'uso di cominciare lo studio del latino della declinazione del nome.

Che la declinazione giovi all'analisi del pensiero, lo abbiamo già ammesso; ma questa forza didattica non l'hanno già i *casi* isolati, in quanto sono forme differenti d'uno stesso nome: l'hanno in quanto la differenza di forma esprima, anche per chi primamente la impari, una modificazion d'idea; nè può la differenza esprimere la modificazione, se la forma nominale non faccia parte d'un contesto, sia pure brevissimo. In quella vece, moltissime forme verbali comprendono ciascuna un discorso compiuto: il *Veni, vidi, vici* non dev'essere proverbiale per nulla; e appunto per questa proprietà gli antichi grammatici, che pur chiamavano *verbo* tutte le parole, per antonomasia chiamarono *verbo* il verbo, e non il nome.

Per me quindi è certo, che dal verbo debba cominciar l'insegnamento di qualunque lingua, anche studiata nell'unico intento d'imparare la lingua; ma in ogni caso non può logicamente cominciare da altro l'insegnamento della lingua latina, che non tanto si segue per imparare il latino, quanto per intendere la grammatica generale; poichè le forme verbali sono le sole che possano, anche isolate, mostrar ciascuna un complesso d'idee determinate; e così valgono ad insegnare in generale la *modificabilità* di una idea fondamentale mercè la flessione.

Digitized by Google

Quando il fanciullo sia venuto in grado d'intendere, per l'esame di forme italiane analoghe a *legg-eva-mo, legg-eva-te, legg-eva-no*, che una forma verbale ben costrutta ha tre parti: *tema, suffisso temporale, desinenza personale*, egli capirà benissimo, al paragone, la più intensa e palese efficacia delle forme latine, ove quelle tre parti si distinguono tanto più spesso e meglio; sopratutto se la coniugazione venga insegnata pel suo verso.

XII.

Le coniugazioni latine sogliono dirsi quattro, e tante sono presso a poco; e io mi guarderei bene dal toglier loro le qualificazioni tradizionali di *prima, seconda*, ecc. Non si può pretendere del pari ch'io le insegni nell'ordine suggerito da quegli aggettivi. Perchè, di grazia cominciare l'insegnamento dalla *prima*? Forse perchè è la più numerosa? I fanciulli non lo sanno; e del resto, poichè loro non mancheranno frequenti occasioni di esercizio pratico su tale coniugazione, l'importanza del relativo esercizio sistematico non fa che scemare. Forse perchè è la coniugazione in *are*, ed *a* è la prima lettera dell'alfabeto? Ma per questa ragione la filosofia andrebbe studiata avanti la grammatica. Forse perchè questa coniugazione s'insegna per prima in italiano? Si farebbe presto a insegnarla dopo, quando pur fosse vero, che si debba parlar di coniugazione in italiano prima che in latino.

La coniugazione latina è sopratutto duplice: coniugazione de' temi in consonante e in vocale dolce (*u i, i*), e coniugazione de' temi in vocale aspra (*e, a*); fra tutte è la coniugazione de' temi in consonante (e in *u*) quella che serba in maggiore evidenza il suffisso temporale tra la desinenza e il tema; la coniugazione *tipica* è la *terza*; e dalla terza va cominciato l'insegnamento.

XIII.

Indicherò adesso l'aiuto materiale, di cui mi valgo nell'insegnar la coniugazione: questo accenno risparmierà noia al lettore, per le stesse ragioni per cui la cosa accennata risparmia noia e tempo e fatica ai discenti. Che se a qualche collega paressero artifizi indegni della scuola secondaria, gli augurerei, pel bene suo e de' suoi ragazzi, d'ottener presto una cattedra d'università; essendo chiaro, come non debba mancar l'impronta puerile a quanto riesce a trasformare in un giochetto da fanciulli ciò che molti credono uno studio lungo e difficile, e a rimettere per questa parte la scuola in quella condizione, per cui dagli antichi grammatici il maestro di scuola chiamavasi *ludimagister*.

Digitized by Google

Mi sono dunque fatto delle colonnette di cartoncino, alte 40 e più centimetri, che stanno ritte benissimo appoggiate alla lavagna; e con gli *stampini* (senza paura di tingermi le dita) vi ho scritto sopra le desinenze, i suffissi, un tema: ecco quelle che riguardano i tempi imperfetti attivi.

m	*eba*	*ere*	*a*	*(a)*	*o*	*scrib*
s	*eba*	*ere*	*a*	*e*	*i*	*scrib*
t	*eba*	*ere*	*a*	*e*	*i*	*scrib*
mus	*eba*	*ere*	*a*	*e*	*i*	*scrib*
tis	*eba*	*ere*	*a*	*e*	*i*	*scrib*
nt	*eba*	*ere*	*a*	*e*	*u*	*scrib*

L'ordine logico dei tempi lo insegno dopo: a principio seguo il grado della difficoltà morfologica. L'imperativo lo rimetto a dopo tutto il resto: qui non farebbe che rompere l'analogia; insegnato a suo tempo, non presenta più difficoltà di sorta alcuna.

I fanciulli non tanto capiscono quanto *vedono*, 1° che il tema è invariabile, sia per mutar di persona, che per mutar di tempo; 2° che le desinenze sono sempre le stesse; 3° che in tre tempi il suffisso è costante; 4° che la 1ª persona singolare del futuro manca, e ne fa le veci quella del presente congiuntivo.

La colonnetta portante quello, che, sebbene scientificamente non sia, pur funge da suffisso temporale nel presente indicativo, porta accanto all'*o* della prima persona un'appendice, destinata a *coprire* la desinenza *m*. Ciò mi dà occasione di parlare del pronome *ego -eo=io*, che determinò la caduta di *m=mi*; nè mi sgomento a spiegare, che *s=tu, = un tale, mus=noi*, ecc.: l'osservazione è utilissima ad imparare; e con un po' d'arte didattica, i ragazzi non solo capiscono, ma si divertono.

Col sussidio materiale di cui mi valgo, i cinque tempi accennati s'imparano perfettamente *in un'ora*.

XIV.

Somma importanza annetto all'esercizio verbale di coniugazione; e non lo faccio fare in iscritto, se non a mano a mano che il farlo a voce divenga famigliarissimo. Nulla di questo genere da farsi a caso, nè in iscritto, nè a voce: conosco io solo, quali associazioni mi prefiggo di far contrarre; e non mi fido le si contraggano a modo mio, se non per opera mia, in presenza mia.

Sia ch'io faccia cogniugare un tempo nell'ordine solito, o nell'ordine inverso, cominciando dalla 3ª persona plurale, sia ch'io faccia accoppiare la

Digitized by Google

1 pers. sing. alla 1 plur., la 2 sing. alla 2ª plur., ecc.; sia ch' io faccia recitare le prime persone di due o tre tempi, o anche di tutti, poi tutte le seconde persone, poi le terze, ecc., *non permetto mai* che i fanciulli pronunzino una forma latina, senza farla immediatamente seguire o precedere da quella forma italiana, che alla latina corrisponde meglio. Mi si permetta d'insistere alquanto a questo proposito, avendo io più volte veduto fare altrimenti, con riduzione considerevole del relativo profitto.

Non basta che il fanciullo sappia rispondere, dopo averci pensato, che *leggerete* in latino si dice *legetis*, di che forse si contentano parecchi. Dobbiamo assicurarci, che durante il periodo di esercitazione scolastica non solamente le associazioni tra ogni singola forma latina e la corrispondente italiana siano stabilite, ma ancora che sieno riuscite *indipendenti*.

Se un fanciullo assuefatto per bene ad accoppiare ad ogni forma latina la corrispondente italiana, richiesto a voltare in latino *leggerete*, faccia alcuna dimora dinanzi alla risposta, egli va dicendo tra sè a questo modo: *Leggerete* è la 2 pers. plur. del futuro imperfetto; dunque *legam*, leggerò; *leges*, leggerai; *leget*, leggerà; *legemus*, leggeremo;... finalmente ci sono: *legetis*!

Allo stesso modo il fanciullo, che esercitammo avaramente nella tavola pitagorica, *pensa* avanti di rispondere *quarantadue* alla domanda staccata: *sei via sette*? perchè prima dice tra sè: 6 via 1, sei; 6 via 2, dodici; 6 via 3, ecc., fin che arrivi al punto voluto: anche qui le asciazioni vi sono, ma, come nell' altro caso, non sono *indipendenti*: la indipendenza l'acquistano, senza battaglia, con *sistematiche* variazioni nell'ordine del recitare, analoghe alle accennate più sopra, e per ragioni che il lettore trova subito da sè.

Ma non basta ancora. Nel caso della tavola pitagorica, le associazioni debbono essere puramente verbali; a fine che il fanciullo si metta in caso di moltiplicare rapidamente, deve imparare parolone come questa: *seiviaseltequarantadue*; e si tratta solo di rendergliele così familiari, che la prima metà della parolona gli richiami la seconda. Nell'imparar le forme verbali, quando pure il fanciullo abbia pronte e *indipendenti* nella memoria parole come *legetisleggerete*, non ha fatto che la prima metà del cammino, ed ancor la più agevole: *ricordare* una forma non vuol dire *sentirla*. Chiarisco anche questo pensiero, non perchè nuovo in sè, ma perchè di solito invertito, o almen trascurato.

Quando il fanciullo sa che *equus* vuol dir *cavallo*, e sa che *cavallo* in latino si dice *equus*, egli *ricorda* bene quella parola latina; per esser certi che la *senta*, dovremmo assicurarci, che sia avvenuta in lui la diretta associazione tra la parola *equus*, e l'idea di cavallo, di guisa che quella d'ora in poi richiami questa, senz' altra mediazione della parola taliana *cavallo*.

Digitized by Google

A questo i fanciulli giungono prima o poi, in tutto o in parte: varietà dovuta a un fascio di ragioni, che qui non trovan luogo; come pure passerò sotto silenzio le esperienze, con le quali tento a volte di conoscere lo stato mentale degli alunni a quel proposito. Entro i limiti della semplice osservazione, qualche volta ho notato, che nella brutta copia del componimento italiano, l'alunno aveva scritto, per esempio, *tum*, e poi corretto *allora*: il significato di *tum* non lo *ricordava* solamente, lo *sentiva*. Un fanciullo, su cui facevo l'esperienza d'insegnar greco prima che latino, dovendo tradurre a memoria la favoletta della cicala e delle formiche, una volta non trovava l'italiano rispondente a quel *myrmekes*: però mi accennava col dito il brulicare delle immaginarie sue formiche, tutto vergognoso della sua poca memoria: mentre io gioiva tra me, del come presto ei fosse giunto a *sentire* il valore di quella parola greca (1).

Prima o poi che l'alunno debba arrivarci, fatto sta, che mentre ci dobbiamo prefiggere di spingerlo al *sentimento* di una nuova lingua che gli stiamo insegnando, non abbiamo a ciò altro mezzo, se non quello di rendere intimissimo il vincolo mentale tra ogni singola dizione morta o straniera e la corrispondente nazionale; tal mediazione diverrà superflua come e quando potrà; ma, giova ripeterlo, non ci illudiamo che ciò possa accader tanto presto. Nè si pensi di supplir poi coll'esercizio di versione dal latino: converrebbe tradurre volumi dall'una all'altra lingua, per ottenere lo stesso effetto che si ricava da poche ore di esercitazion sistematica. Facciamo dunque coniugar molto, anche dopo che hanno imparato: un esercizio non riesce mai tanto utile a farsi, quanto allora che il farlo più non costa fatica; ed il mal vezzo di far desistere gli alunni dagli esercizi, non appena si mostrano in essi alquanto addestrati, fu una delle principali cagioni, che mutarono la scuola in un telaio di Penelope.

A chi temesse con ciò a perder tempo, ripeterei l'avvertimento del maestro che m'insegnò a tornire: Il tempo impiegato ad arrotare i ferri non è mai perduto. A chi poi temesse che quella insistenza non annoiasse i fanciulli, risponderei che la pedagogia c'insegna che i fanciulli fanno volentierissimo ciò che oramai hanno imparato a fare; e l'esperienza ci conferma nel caso nostro, che gli alunni vanno a gara per esser chiamati alla coniugazione: badiamo dunque che codesta tema d'annoiarli non sia carità pelosa.

---

(1) Per chi fosse curioso di saper l'esito di tale esperienza, confesserò che fu più negativo che altro: pel fanciullo (che oggi è medico) il greco non fu mai d'intoppo, è vero; ma non trovai che il previo studio del greco gli agevolasse gran fatto quello del latino, come io, giovane, aveva sperato.

Digitized by Google

XV.

Scelgo a primo esempio il verbo *scribo*, perchè, non facendo noi sentire la differenza tra *e* ed *e*, l'uso del verbo *lego* impedisce a principio la distinzione del tema de' tempi imperfetti da quello de' tempi perfetti; laddove il tema *scrib*— si distingue benissimo dal tema *scrips*—. Ma perchè cominciare da un verbo irregolare?

Irregolare? Ma chi lo ha detto che *scribo*, *tango*, *pello* sono verbi irregolari? Lo ha detto chi volle far delle regole, che poi non trovò osservate; lo ha detto chi si lasciò guidare da un pregiudizio scientifico, se pur questo epiteto mai si addice a quel sostantivo; lo disse chi non ebbe timore di *creare* difficoltà che prima non esistevano. Esporre ai principianti in quali e quante maniere il verbo latino derivi il tema del perfetto dal tema del presente, è imitare fuor di luogo la didattica della lingua greca: in greco le coniugazioni sono poco men che tante quanti sono i verbi, e quelle osservazioni linguistiche riescono di potente aiuto a ricordare le forme; ma niun bisogno ne ha il latino, lingua più arcaica, che vince di gran lunga la minor sorella nella semplicità della coniugazione.

Anzi, stante che molti verbi latini derivano il tema del perfetto da quello del presente ad uno stesso modo, e i ragazzi propendono anche troppo presto a crearsi regole da sè, e ad estenderle fuori della giusta misura, preme di non usare a principio se non verbi, ne' quali il perfetto differisca più che si può dal presente; affinchè gli alunni ritengano, che la regola per trovare il perfetto d'un verbo latino è questa sola: *saperlo; e non sapendolo, andarci a guardare*; è la regola che insegnavano gli antichi, e avevano ben ragione.

A ciascuno dei cinque accennati tempi imperfetti ne corrispoude uno perfetto, da insegnarsi con lo stesso ordine e nella stessa maniera; ultimo rimane *scripsi*, che presenta la difficoltà delle desinenze proprie nelle seconde persone, e dell'inaspettato suffisso della 3ª plurale. A questo tempo, sinchè la coniugazione non ne sia divenuta abituale, va fatto unicamente corrispondere il così mal detto *passato prossimo* italiano; sia perchè tale è il senso fondamentale del perfetto latino, sia perchè giova far rilevare, che i tempi perfetti italiani son composti del participio e de' corrispondenti imperfetti dell'ausiliare.

Che il *passato storico* italiano (*scrissi*) sia un *quid medium* d'imperfetto e di perfetto quanto all'idea, mentre è imperfetto per la grammatica, tanto è vero che ha il suo perfetto corrispondente (*ebbi scritto*), sono cose da spiegarsi poi: come parleremo poi, ad esempio, dei *modi*, e mostreremo, tra le altre cose, come i modi *logici* sieno assai più dei

Digitized by Google

modi *grammaticali*, contandosi tra' primi l'*ottativo*, il *deprecativo*, l'*interrogativo*, ecc., che non hanno forme grammaticali proprie, o le hanno incompiute.

XVI.

Non uscimmo ancora della *terza* coniugazione, ma dicasi pure che siamo a tre quarti del cammino. E poichè dee tenersi gran conto di qualunque osservazione valga a persuadere il discente, che il compito suo non è grave, rileviamo, che mentre le coniugazioni sono quattro, diciamo così, pei tempi imperfetti, si riducono ad una sola pei perfetti: chi sa coniugare *scripsi* e *tetigi* (che differiscono nel perf. presente per lo spostamento dell'accento), sa coniugare i perfetti di qualunque verbo latino, nessuno escluso nè eccettuato: caso tutt'altro che di piccol momento.

Passando dunque a spiegare, che le altre coniugazioni differiscono alquanto, in alcuni tempi imperfetti, dalla coniugazione tipica, non ci condurremo davvero empiricamente, come fecero con noi; e l'apprendimento sarà più rapido e razionale.

La coniugazione dei temi in *i* (*quarta*) è la solita, con queste *due* avvertenze: 1° che nell'impf. cong. l'*i* tematico assorbe l'*e* onde comincia il suffisso; 2° che nel pres. ind., quando il suffisso è *i*, anzichè due *i* se ne scrive uno solo, il quale però, allorchè la desinenza è una sillaba, conserva l'accento che avrebbe, se gl'*i* fossero scritti entrambi.

La coniugazione in vocale aspra (temi in *e* e in *a*) differisce dalla tipica in questo: 1° che forma il futuro, aggiungendo al tema un supposto *presente di terza* coniugazione *bo*, *b s*, ecc.: 2° che la vocale d'uscita del tema assorbe così l'*e* del suffisso dell'impf. ind., che l'*e* dell'impf. cong.; 3° che altrettanto avviene in tutte le persone del presente indicativo, fuorchè nella 1ª singolare, la quale è normale pei tempi in *e* (time-o), laddove pei temi in *a* elide la vocale d'uscita (*amo=am'o=am-o*); 4° il presente congiuntivo, normale pei temi in *e* (*time-a-m*), ed evitar l'incontro della vocale d'uscita dei temi in *a* coll'*a* del suffisso normale, si forma, per questi temi, con un suffisso *i*, del quale si avrà poi qualche altro esempio, e che contratto coll'*a* precedente, si pronunzia e si scrive *e* (*ame-m=ama-i-m*), formando un tempo quasi eguale al futuro della coniugazione tipica.

Come si vede, la teoria non è lunga; nè guari si allungherà aggiungendo, che la poco numerosa coniugazione dei temi in *i* (che in aspettazione di miglior suggerimento facevo chiamare *terza ampliata*) perde l'*i* tematico quando il suffisso principia per vocale breve di natura.

Digitized by Google

Se in tutto questo vi sarà qualche cosa non linguistica appieno, penso non sia tanto pericolosa per la scienza, da doverci privare dall'incontrastabile sua utilità didattica.

XVII.

Del *passivo* ci sbrighiamo in due parole. In tutti i tempi imperfetti di tutt'e quattro le coniugazioni, la forma passiva si ottiene, *coprendo* la colonnetta delle desinenze attive con quella delle desinenze *r, ris, tur, mur, mimi, nt-ur*; con quest'*unica* avvertenza, che avanti alla desinenza *ris*, il presente indicativo di 3ª coniugazione (e *per conseguenza* il futuro di 2ª e 1ª) schiarisce in *e* l'*i* del suffisso.

Nè mi spavento a dar ragione di queste desinenze; mostro che alla dizione italiana *dicesi* tornammo per lo stesso cammino logico, che avea condotto gl' italiani antichi al *dicitur*; mostro quanto sia naturale il passaggio del concetto di azione *riflessiva* a quello d' azione *patita*: do l'esempio di *mi chiamo, ti chiami,* ecc., che è una vera coniugazioue passiva, che vuol dire *sono chiamato, sei chiamato*, ecc. Dei verbi *deponenti* trovo modo di parlare a questo proposito, I ragazzi d' ordinaria intelligenza mi hanno sempre capito benone.

XVIII.

E se mi hanno capito, vuol dire, naturalmente, che per insegnare il latino non ho punto dimenticato l'italiano. Gli è in iscritto, che non si può parlare di due cose in una volta; ma nella scuola si possono e si debbono spesso, e in lunghi tratti, svolgere parallelamente più teorie, le quali, mentre dànno varietà all'insegnamento, si spiegano, si rafforzano a vicenda.

Mentre il fanciullo studia la morfologia latina, impara senza avvedersene quella italiana; impara la nomenclatura grammaticale in genere; vede uno scopo a questo studio, come all'altro dell'*analisi logica*; i quali studi gli debbon parere gratuite tirannie magistrali, qualora non vengano applicati all' insegnamento d'un'altra lingua; i quali studi egli prosegue con tanta maggior facilità, quanto minor numero d'idee storte gli furono messe in capo negli studi anteriori. Una, per esempio, ve ne ha fra queste, che ci fa consumare un'ala di fegato a sradicarla, e sulla quale non mi dà l'animo di passare in silenzio.

Se facciam fare l'analisi logica di questo discorsetto: « La sedia, portala tu; il tavolino lo porterò io », gli alunni dicono trattarsi di due proposizioni, di cui sono rispettivi soggetti *tu* e *io*. Se avessimo do-

Digitized by Google

mandato di che cosa si parlava in quel discorso, avrebbero risposto a una voce: della sedia e del tavolino. Interrogati d'altra parte, che cosa sia il *soggetto,* rispondono esser *la cosa di cui si parla.* Quest'ultima risposta la dànno dunque, solo perchè sanno esser quella la risposta che il maestro vuole; ma per trovare il soggetto, non guardan davvero la cosa di cui si parla, sapendo per prova, che ciò li trarrebbe spesso fuor di strada: guardano con qual parte del discorso concordi il *verbo.* Per brutto che sia il neologismo, anche pei francesi che lo hanno inventaro, è più brutto ancora questo *mistificare* gli alunni, con dar loro definizioni arbitrarie ed inservibili. Giudichi il lettore se questo non sia creare difficoltà, insuperabili spesso al maestro, non che agli alunni; giudichi in particoiare, se quella di chiamare *soggetto* unicamente il *soggetto del verbo* non sia un'antonomasia incosciente, nella quale non potean cadere se non coloro, che s'impegnarono a scriver di grammatica, senza sapere di logica; senza sapere che *soggetto* è ogni *cosa,* in quanto vediamo in essa qualche *qualità*; e che perciò tanto ha un soggetto il verbo, per esempio, quanto lo ha l'aggettivo.

Mi costi fatica o no, riesco a spiegare che le qualità altre sono *permanenti* nel soggetto che le possiede, altre son *transitorie*; che mentre le prime, di regola si nominano con *aggettivi,* le seconde, di regola, si esprimono con *verbi*; e che appunto perche transitorie, quest'ultime qualità, più note col nome di *stati* e *azioni,* debbono portar seco l'indicazione del *tempo,* in cui le si trovano, o si trovarono, o si troveranno in un soggetto.

Faccio capire, che quando vogliam parlare delle qualità in sè stesse, senza badare al soggetto in cui si trovano, anzi considerandole come soggetti d'altra qualità, le nominiamo con *sostantivi*; appunto così chiamati, perchè, a differenza degli aggettivi, esprimono un soggetto, anche *stando da sè*; non già perchè indichino *sostanze,* come ingenuamente affermano certe grammatiche; insegno che questi sostantivi esprimenti qualità così *tratte* via *da* ogni soggetto, si chiamano *nomi astratti* senz'altro, quando indicano qualità permanenti; si chiamano *infiniti,* quando nominiamo qualità transitorie: la *pigrizia* è spregevole, il *passeggiare* è utile alla salute.

Faccio capire che alcune *azioni* (qualità transitorie) hanno il particolare effetto di *modificare le qualità di un altro soggetto,* il quale dicesi *paziente,* ovvero, dacchè vuol così l'uso, *oggetto dell'azione*: questa classe d'azioni, dette *transitorie,* possono attribuirsi così al soggetto *che le fa,* come al soggetto *che le riceve*; ed ecco gli elementi per dare idea della duplice forma *attiva* e *passiva,* nonchè della natura del *nominativo, accusativo, ablativo.*

Faccio notare, che per quanto io *guardi* un ritratto, le qualità di esso non si modificano punto; per quanto io *aspetti* l'ora del desinare, questa non viene nè più presto nè più tardi; onde la necessaria quanto

Digitized by Google

insolita distinzione di transitivi veri, o *logici*, e puri transitivi *grammaticali*, che cioè si dicono transitivi solo perchè *si costituiscono*, come se fossero tali. Che però, a pensarci bene, si troverebbe forse sempre, che le azioni espresse da questi verbi modificano *qualche volta* l'oggetto: se *guardo* uno scolaro che chiacchiera, chi sa quanti muscoli gli fermo; se *aspetto* qualcuno, e questi sa che l'aspetto, e non è mal educato, si sbriga: così la transitività logica accidentale di queste azioni spiega la transitibilità grammaticale conservata poi sempre ai verbi che le esprimono.

Faccio notare, che nei tempi perifrastici de' verbi transitivi, il participio è sempre *passivo*, e concorda col *paziente* come *attributo*, se l'ausiliare è *essere*, come *apposizione*, se l'ausiliare è *avere*. Questo *avere* indica *possesso*, ed è usato metaforicamente, in quanto che *modificare* una cosa è quasi trattarla come nostra. Il traslato dunque apparisce fuor di luogo, con verbi intransitivi come *dormire*, che hanno l'ausiliare *avere*, sebbene non dien possesso di sorta alcuna: aspettando di meglio, faccio chiamar *neutri* questi intransitivi. Quelli (e sono i più) che hanno l'ausiliare *essere*, vengono ad avere forma passiva con senso riflessivo: e li faccio chiamare *semideponenti* (1).

È inutile ch'io dichiari, che queste cose non le dico in iscuola come le ho dette qui, e che non son tutte quelle che dico, e che non le ritengo tutte eguali nell'importanza: questo affermo, che i miei ragazzetti mi hanno sempre capito, salvo poche eccezioni; e che, anzi, spesso mi suggerirono esempi, cui non avevo pensato.

XIX.

Non mi no superfluo sarà dichiarare, che neppure aspetto di avere insegnata appieno la coniugazione, per cominciare a parlare della declinazione per casi.

Lo studio della declinazione, come ho già notato, è un aiuto potente all'analisi del pensiero; al tempo stesso ha intrinseche difficoltà, che non dobbiamo punto dissimularci; acciocchè quel vantaggio non paia comprato a troppo caro prezzo, dobbiamo dunque procurare con ogni cura, che queste difficoltà riescano al discente men gravi che sia possibile.

Il metodo tradizionale credeva provvedere abbastanza alla chiarezza dell'idea di *caso*, col fare aggiungere a ciascun caso latino una delle dizioni italiane *la rosa*, *della rosa*, *alla rosa*, ecc.; onde il nome di *se-*

(1) Si pensi all'errore, così frequente nelle *scolette* dall'Alpi al Lilibeo, di volgere per *veniebar* il nostro *ero venuto*, e simili. *Errando discitur*, dice il proverbio: e ce ne vorrebbe un altro che dicesse quanto impari il maestro dagli errori dello scolaro.

Digitized by Google

gnacasi, che le parole *la, della, alla*, ecc. ancor portano, chi lo crederebbe? in talune grammatiche d'oggi. Pure tal corrispondenza di forme, che nulla insegna sulla differenza capitalissima tra nominativo e accusativo, non valeva ad illuminare sulla natura dei casi la mente del fanciullo, sopratutto perchè questi non annette alcuna idea determinata a locuzioni staccate, come *della rosa*; era dunque uno spiegare l'ignoto coll'ignoto. Che quando pur cominciavasi ad annettere qualche idea a quella serie di modificazioni apprese in modo empirico, erano spesso idee erroneamente limitate. Non si avvidero che a stento, i pochi che se ne avvidero, che *l'uso dei casi* riesce così difficile ai fanciulli di poca attività mentale, appunto perchè al primo imparare i casi stessi, questi furono a torto associati quasi indisolubilmente a modi italiani, cui per vero corrispondono spesso, ma spesso anche non corrispondono niente affatto.

Una prima idea di *caso* va fatta acquistare coll'esempio dei pronomi personali *io, me, mi; tu, te, ti*. Con esempi poi, resi agevoli dalla previa conoscenza del verbo latino, si mostra che in latino la variabilità per casi si estende anche al nome sostantivo e aggettivo e agli altri pronomi; e operiamo in maniera, che sin da principio ogni caso latino si associ nella mente di chi studia al valore logico di esso caso, per mezzo del *nome* del caso stesso, che ne riassume la definizione. Di qui la norma didattica, pur troppo nuova, a quanto credo, che nel declinare null'altro debbasi aggiungere al caso latino, che *il nome* di esso: *tacendo sempre* ogni pretesa corrispondente forma italiana, con la stessa costanza, con cui questa corrispondenza si esige *sempre* nell'esercizio di coniugazione.

Anche l'*ordine* tradizionale di recitare i casi era illogico. Tenuto conto della ragione della linguistica, in quanto sono compatibili con quelle pozioni della pedagogia, può dimostrarsi che a principio l'ordine de' casi dev'essere: *nominativo, accusativo, ablativo, dativo, genitivo;* ben presto poi dovranno avvezzarsi i ragazzi a recitare i casi, secondo gli ordini svariatissimi, con cui ne scriveremo i nomi sulla lavagna; e ciò per dare ai casi stessi quella *indipendenza* mnemonica, di cui dissi anche troppo a lungo a proposito delle forme verbali.

Come dello sporadico *locativo*, così va parlato, quasi fosse un'eccezione, del *vocativo;* caso inutile ne' costrutti, e del quale ci sbarazziamo volentieri a principio. Diremo poi a suo tempo, quali sien tra i nomi dal tema in *o*, quelli che al singolare soltanto, allorchè servono a *chiamare*, anzichè avere, come di regola, la forma nominativa, presentano il puro tema, coll'*o* finale indebolito in *e*, o caduto affatto, se preceduto da *i*. Otteniamo così anche il vantaggio di ridurre la particolarità della declinazione de' *neutri* a quel che è veramente; cioè al non distinguer essi il nominativo dall'accusativo, e ad uscir nel plurale in quei due casi con un'*a*, che si aggiunge ai temi in consonante, in *i* e in *u*, e invece si sostituisce alla vocale d'uscita dei temi in *o*. Que' nomi ita-

Digitized by Google

liani, vacillanti nel genere, che, maschili al singolare, nel plurale son femminili coll'uscita in *a*, servon di guida al concetto del terzo genere latino.

XX.

Non punto per ismania di far la scimmia al Curtius, ma in omaggio alla logica, classifico i nomi latini, non altrimentri da ciò che femmo pe' verbi, in due declinazioni principali; quella dei temi in consonante e in vocale dolce (*i*, *u*). quella de' temi in vocale aspra (*a*, *e*, *o*) (1). Questa duplicità principale della declinazione latina si rispecchia su quella italiana, e giova inoltre a classificar gli aggettivi, secondo che, seguendo l'una o l'altra, variano o no declinazione secondaria dal maschile-neutro al femminile.

Del resto solamente alcuni nomi di terza declinazione mostrano al singolare i cinque casi ben distinti: *duc-s, duc-em, duc-e, duc-i. duc-is* e da questi va cominciato lo studio. *Terza* ho detto, chè così la faccio chiamare, nonostante la divisione razionale: solo che pe' miei alunni, gli aggettivi *prima, seconda,* ecc. sono abbreviazioni convenzionali delle espressioni: decl dei temi in *a*, decl. dei temi in *o*, ecc,; e non si riferiscono in alcun modo all'ordine con cui queste declinazioni vengono studiate.

Suddivido la *terza,* come accennai, in declinazione de' temi in consonante (ai quali si aggiungono i due meschini in *u*) e declinazione dei temi in *i*: la suddivisione è utile, anzi didatticamente necessaria. Altre suddivisioni non ammetto non solo, ma biasimo senza scrupoli chi, coll'ammetterle, venne a creare difficoltà, che della terza declinazione fecero uno spauracchio pe' ragazzi. Il maestro che espone l'ipotesi di Laplace, a chi non sa da che parte levi il sole; il maestro che insegna i segni algebrici, a chi studia l'addizione; il maestro che fa pompa di linguistica con chi impara *rosa, rosae,* fa l'effetto di que' soldati del papa, che sfoderavano ogni momento la sciabola, per mostrar che la lama non era di legno. Quando al fanciullo, che ricorda benone *corporis* da

(1) Un professore di greco di una delle tante nostre università, mi disse anni sono, essere impossibile ridurre a due principali le declinazioni latine. Voglio credere che di questa negazione egli avesse qualche occulta ragion legislativa, che non potei domandargli, trovandomi con lui tutt'altro che per discutere. Checchè ne sia, questa ragione, se c'è, non sarà poi così grave, da vietarci in pratica una cosa, forse men conforme alla più elevata teoria. Che importa a noi, per esempio, se alcuni nomi, di quinta declinazione nel latino classico, hanno originariamente il tema in consonante? Noi insegnamo il latino, e non la storia delle variazioni del latino; o se a questa abbiamo ricorso, le forme arcaiche *aula-i, filia-bus* non fanno che render manifesto, essere la quinta declinazione presso a poco un'eccezion della prima.

Digitized by Google

corpus, muneris da *munus,* insegnassimo anche a dire astrattamente, che « i nomi neutri in *us,* oltre a cambiar l'*s* in *r*, cambiano l'*u* ora in *o*, ora in *e* », ci renderemmo ben altrimenti ridicoli che un maestro, il il quale credesse di dare una cognizione zoologica, insegnando che il cavallo è un *quadrupede*: quel maestro infatti insegna almeno il valore d'una *parola* nuova; noi non avremmo che vanamente vestito di vecchie parole un'idea non men chiara pel fanciullo, di quello che sia per bambini, che hanno occhi, il fatto che il cavallo cammina a quattro zampe.

Dovremmo aver perduto il senno, per credere che un principiante di latino, di qualunque età egli sia, quando gli occorre il nominativo, per cercare sul vocabolario il significato della parola *carmine,* possa ragionare così: « Questo *carmine* è un ablativo di terza: dunque il tema è *carmin-*; o sarà di genere maschile o femminile, o sarà di genere neutro; se è maschile o femminile, al nominativo perderà l'*u* finale del tema, e muterà in *o* l'*i* rimasto da ultimo, sicchè farà *carmo*; se invece è neutro, conserverà l'*u*, mutando però l'*i* in *e*, e facendo *carmen*: cerchiamo qual'è dei due. » L'unico raziocinio possibile è ben anche più breve: « Questo *carmine* è un ablativo di terza come *homine* da *homo*, e come *nomine* da *nomen:* al nominativo dunque o farà *carmo* o farà *carmen*; guardiamoci. » La *sola analogia* può esser di guida in questi casi, e dobbiamo essere già bene avvezzi a farci guidare dall'analogia, per potere intendere, non che formulare, quella pretesa regola, inutilissima come *regola* al principiante, importante invece come *osservazione* di un fatto linguistico, per chi deve compilare i *cataloghi* di nomi, da servire all'esercizio di declinazione.

Ogni grammatica dunque, che con gli errori metodici sin qui accennati, e con gli altri di che risparmio l'enumerazione al lettore, contenga e insinui la confusione tra l'osservazione de' fatti e i mezzi d'indagine, tra lo studio della linguistica e quello del latino, va scartata inesorabilmente, senza verun riguardo alla fama acquistata o sperata dagli autori; il cui merito di latinisti non iscemerà punto, se furono riconosciuti inesperti maestri di *rosa, rosae*; ed il cui amor proprio d'altronde non può aver peso alcuno nella scuola, ove sono in giuoco i diritti, ben altrimenti incontestabili, che hanno i fanciulli ad un'istruzione razionale davvero.

XXI.

D'ogni parola latina, incontrata *una* volta come che sia, dobbiamo far prender nota accurata dall'alunno; il quale deve scriverle a lato, col senso fondamentale, quelle altre indicazioni grammaticali, onde risulta piena la notizia della parola medesima. E i cataloghi sistematici, che sotto la vigilanza nostra verrà compilando l'alunno, debbono essere

Digitized by Google

spesso riletti, a fine di mandarli a memoria. Se i ragazzi non si fanno per tempo un vocabolarietto mentale, si veggono poi, traducendo, nella necessità di consultare il vocabolario a ogni parola. Non solo ciò li secca a morte a principio; ma fa parer loro impossibile d'imparar poi bene mai; in quella vece, badandoci fino dal primo giorno, i fanciulli possono comodamente imparare il primo anno un migliaio di parole latine: che è già qualche cosa.

Ma non la finirei più, se dovessi accennare a tutti gli accorgimenti didascalici, con che i maestri elementari di latino, non tanto posson mostrare ingiusta la disistima loro attestata a gara dai grandi e dai piccini, quanto provare inesistente la necessità di aspettar che i fanciulli invecchino due anni di più, per metterli ad uno studio, cui attenderebbero tanto più utilmente e piacevolmente, se avessero due anni di meno.

Quanto ai limiti entro i quali si avrebbe a insegnare il latino durante il primo anno di studio, che più non mi attento chiamar prima classe ginnasiale, io direi che in principio (cioè! io direi *in massima*, se fosse modo così approvato, quanto è più chiaro) nella prima classe si debba studiare colla morfologia quel tanto di sintassi, che ha pieno riscontro nella sintassi italiana, e vale (salvo sempre il fine vero di questo studio) ad esercitare il fanciullo nell'applicazione delle *forme*, avviandolo così al *sentimento* delle medesime. In pratica però vi sono molti costrutti latini, che si scostano dalla sintesi italiana, ma pure si possono insegnare a guisa di esercizio di coniugazione: *studeo et discam; me pudet pigritiæ meæ; cum essem Romæ, ne unam literam scripsi.* Dal canto mio non mi astengo in prima classe da questi esercizi, e so d'altri colleghi che li fanno fare: estendercisi più o meno dipenderà dunque dalle condizioni particolari di ciascuna infornata di ragazzi.

Dobbiamo poi ad ogni modo tener per fermo, che la pusillanime lentezza (che le istruzioni governative non si peritavano anni sono di dire « studiata ») nell' insegnar la grammatica latina annoia e stanca i fanciulli, appunto come non ci reggiamo più ritti, se percorremmo pochi chilometri, facendo due passi in un mattone. Imparata invece la morfologia, sto per dire, tutta d'un fiato, tre anni di studio sono più che sufficienti, a fare che un fanciullo non possa mai più dirsi digiuno di latino: cinque anni dovrebbero dargli piena conoscenza della nostra madrelingua.

Questa nel liceo non rimarrebbe che sotto forma di esercitazioni, intese più che altro a non lasciarla dimenticare, e ad associarla nella mente dei giovani agli studi scientifici, e soprattutto agli *studi storici*; i quali ultimi aver dovrebbero il primato su di ogni elemento di general coltura, per chiunque si appresti a vivere di vita intellettuale, in seno ad una libera e grande nazione.

A. CARRA-LACONI.

Digitized by Google